X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSE
PUCPR
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ • CURITIBA, 7 a 10 de novembro de 2011

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE NORMALISTAS CONCLUINTES SOBRE O MAGISTÉRIO EM NÍVEL MÉDIO EM UM INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

COSTA, Luiz Fernandes da

Eixo Temático: Formação de Professores e Profissionalização Docente
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Esta pesquisa buscou conhecer indícios das representações sociais de formação para o magistério elaboradas por alunos concluintes de um Curso Normal Médio. A coleta de dados foi realizada em instituição localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, inaugurada em 1959 e ainda hoje considerada referência no ensino. Procurou-se entender o cotidiano da escola através de observação nas salas de aula e demais dependências e análise de documentos sendo registrados em diário de campo reflexivo. Na ocasião foi aplicado um teste de associação livre a 188 formandos do ano de 2009. A partir da expressão indutora "formação para o magistério" os participantes associaram três palavras, expressões ou frases que lhes ocorriam quando aquela foi mencionada. Solicitou-se também que justificassem as palavras escolhidas. As palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC que identifica os possíveis elementos do núcleo central considerando a freqüência (F) e a ordem média (OME). O Núcleo Central da representação social de "formação para o magistério" dos formandos é composto pelos elementos 'educação, responsabilidade e vocação'. Identificadas essas centralidades, buscou-se entender o conteúdo das representações recorrendo-se às justificativas elaboradas pelos participantes. Verificou-se que para os formandos a responsabilidade se refere ao cuidado na formação do outro, o que sugere a necessidade de vocação para exercer o magistério. Esses alunos parecem não conceber a docência como profissão, mas como sacerdócio o que colabora para a desprofissionalização do professor.

Palavras-chave: Representações sociais. Curso Normal Médio. Formação docente.

Introdução

A década de 90 do Século XX inaugura um novo marco de organização mundial. O estreitamento das relações entre países que buscam mais competitividade impõe novos desafios. O Brasil, país emergente, em busca de espaço no cenário mundial, intensifica sua participação nas discussões internacionais, aceitando orientações advindas dos mais diferentes

organismos, sobretudo daqueles que financiam e definem diretrizes para novas políticas educacionais (SANTOS, 2004).

Tais orientações foram utilizadas como base para os discursos ideológicos de governantes e como apoio para realização da reforma da educação profissional e da formação de professores da educação básica. Seus pilares foram qualidade, produtividade, competitividade e empregabilidade, conforme registra Gomide (2008). Para a autora, esses termos serviram para disseminar ideologias e justificar a implantação de projetos neoliberais e promover a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394 (BRASIL, 1996) em sintonia com o projeto de Governo.

Nesse panorama se insere a Escola Normal, detentora de menor prestígio entre as agências formadoras, uma vez que tem merecido pouca ou quase nenhuma consideração pelo campo legislativo da educação nacional. A falta de reconhecimento da importância desse espaço de formação por parte das autoridades educacionais tem ocasionado contratempos no seu enquadramento como nível médio, a começar pela falta de material didático adequado à sua especificidade.

Essa discussão ganha fôlego, quando analisada por diferentes atores e de formas multifacetadas. A formação docente pode ser um dos vetores do progresso social e econômico, como afirma Demo (1992, p. 23), ao discutir a formação de formadores básicos. Ele considera que "esta é uma questão estratégica, no sentido de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia" e enfatiza que "a qualidade da educação – profundamente vinculada à valorização profissional – de modo geral ocupa a posição de estratégia primordial de desenvolvimento".

Já Schmidt (1989 *apud* FREITAS, 1992), amplia a discussão ao considerar que a formação do educador brasileiro é insatisfatória, e aponta como uma das causas a falta de articulação entre as agências formadoras, que são as escolas do Curso Normal, as licenciaturas em nível superior e as licenciaturas em Pedagogia. O autor ainda considera que do modo como esses cursos estão organizados por si só provocam dicotomia entre teoria e prática, uma vez que o aluno recebe primeiramente base teórica e muito depois desenvolve a prática no estágio supervisionado. Para ele,

> [...] enquanto o Estado não mediar uma ação conjunta entre escolas normais, universidades (principais agências formadoras) e secretarias de educação (principal agência contratante) não reverteremos esse quadro. Isto passa por uma transformação global de toda legislação que regulamenta a formação e atuação deste profissional, com objetivo de garantir formação de qualidade e valorização profissional (FREITAS, 1992, p. 10).

Somam-se a esses fatores o perfil do corpo discente, composto por alunos, a maioria com 14 ou 15 anos, que não são selecionados por meio de concurso e que não desejam ser professores, ocupando uma vaga para cumprir o desejo de seus responsáveis ou para uma formação profissional aligeirada. O que vem causando falta de comprometimento com o curso e resistência ao modelo de trabalho desenvolvido nessas instituições; é inevitável que não se prenuncie seu fim. Os anos dourados dessa modalidade de ensino cederam espaço a uma queda vertiginosa de estabelecimentos e de número de matriculas no Brasil. Para Monteiro e Nunes (2005), o que também parece ter contribuído significativamente para a desvalorização do curso, foram as interpretações equivocadas do artigo 62 da LDB 9394/96 que apresenta a seguinte redação:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Nesse mesmo ano, o número de matriculados em Curso Normal em todo o Brasil era de 839.487 alunos e a partir de 1997, o quantitativo segue em queda até a extinção do curso em alguns estados brasileiros, como por exemplo, Ceará, São Paulo, Minas Gerais e Goiás. Em 1997 o curso era oferecido em 5370 escolas e em 2002, em 2641.

Causa espanto a falta de manifestação da comunidade escolar em favor da continuidade da Escola Normal, devido à relevância que se tem dado à formação de professores nas últimas décadas. As diferentes visões sobre a formação docente em nível médio revelam a necessidade de investigar as representações sociais de formação para o magistério elaboradas por professores e alunos de Curso Normal. Nesse momento o foco é dirigido aos normalistas concluintes, visto que esses estão a um passo do mercado de trabalho, e que terão suas práticas educativas delineadas pelas experiências compartilhadas durante o curso, ou seja, a partir de suas representações .

Teoria das Representações Sociais

Segundo Berger e Luckman (2002) os conhecimentos na vida cotidiana fazem emergir representações em contato com a linguagem e a realidade. Cada homem interpreta a vida segundo sua subjetividade e sua inserção social. Dessa inserção, surge o grupo, que imprime uma identidade de pertença. Nesse processo, passa a circular no grupo um saber ingênuo, por ele produzido em sua cotidianidade por meio de conversações, gestos e interações que se cristalizam. Em decorrência, o grupo passa a ser regido por um código comum que é responsável pela formação de condutas ou práticas sociais que orientam as comunicações reconstruindo o objeto representado.

Conhecer as representações de formação para o magistério elaboradas por normalistas concluintes de um instituto de educação, uma instituição cinquentenária, ganha relevância porque vai ao encontro dos saberes partilhados por esse grupo durante quatro anos de formação. Tais saberes geram atitudes, crenças e instituem valores que podem nortear futuras práticas pedagógicas a partir das vivenciadas em sala de aula e, consequentemente, o trabalho docente. Como identidade, formação e trabalho docente são aspectos intimamente relacionados, compreender a formação docente é compreender, também, estes outros dois aspectos (MAIA, 2009).

A Teoria das Representações Sociais permite compreender os sentidos atribuídos à formação e à natureza dos obstáculos que professores e, possivelmente futuros professores, encontrarão para realizar seu trabalho. Isso decorre do fato de que as práticas educativas se realizam em consonância com as representações sociais ─ e vice-versa ─ tornando possível sua identificação por meio do discurso desses profissionais, suas concepções e ações que interferem na formação dos alunos.

As representações sociais possibilitam a compreensão do pensamento social, quer nos seus pontos de convergência ou divergência, sendo por isso classificada por Moscovici (2003, p. 43) como “a faculdade humana mais comum” que nasce a partir da comunicação. Para o autor, elas são definidas como conhecimentos organizados e partilhados por um grupo atendendo a sua própria realidade. Sua estrutura e partilha se dá durante as comunicações interpessoais dos grupos, que guiam comportamentos e práticas sociais de forma a dar visibilidade a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade. O que também pode ser considerado como fenômenos específicos de um determinado grupo social que tem um

modo particular de compreender e se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. A representação social é de algo e de alguém (MOSCOVICI, 1978; 1981).

Historicamente a Teoria das Representações Sociais é uma abordagem que se constitui na Psicologia Social. Surgiu na Europa com a obra “La psychanalyse: son imagem et son public”, publicada por Serge Moscovici em 1961. Essa abordagem restabelece o aspecto social dentro da Psicologia Social, evocando o conceito das representações coletivas identificadas por Durkheim. Moscovici (1978) entende que as representações coletivas não se adequavam ao estudo das sociedades contemporâneas devido a sua multiplicidade de sistema (político, religioso, filosófico). Ao propor as “representações sociais” a partir da especificidade de um conceito psicossocial em que estuda as relações entre indivíduo e sociedade, se afasta da visão socializante de Durkheim. Ao propor a mudança do “coletivo” para o “social”, o autor buscou priorizar a qualidade dinâmica das representações ao invés de priorizar o aspecto estático. Mas Moscovici (1978, p. 25) reconhece que Durkheim ao sugerir a expressão “representação coletiva”, contribuiu para sua importância no social:

> Foi Durkheim o primeiro a propor a expressão “representação coletiva”. Quis assim designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Assim como, em seu entender, a representação individual é um fenômeno puramente psíquico, irredutível à atividade cerebral que o permite; também a representação coletiva não se reduz a soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade. Com efeito, ela é um dos sinais do primado social sobre o individual, da superação deste por aquele.

O encaminhamento de Moscovici para o caráter dinâmico das representações sociais permitiu ao autor caracterizar essas representações como uma forma de conhecimento particular, que tem por função “a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos“ (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

A análise do autor revela diferenças entre as representações coletivas e representações sociais, sendo que a última goza de certa autonomia e são dinâmicas, pois “representar alguma coisa não consiste somente em selecionar, complementar um ser objetivamente determinado com suplemento da alma subjetiva. É, de fato, ir mais além, edificar uma doutrina que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar os seus atos” (MOSCOVICI, 1978, p. 27).

Por isso, todo cuidado é pouco, pois nem tudo é representação social como adverte Guimarães (2000) para não conceber como teoria a simples opinião de sujeitos sobre um

objeto, mas do relacionamento com esse, o que vai interferir nas decisões, fazendo com que esse indivíduo se comporte de forma a revelar o grupo de pertencimento. O que, segundo este autor, é facilmente reconhecível e se verifica através das visões, estereótipos e jargões.

A partir de 1970, segundo Lage (2002), a Teoria das Representações Sociais passou a contar com duas abordagens: a processual e a estrutural. Segundo a autora, a processual corresponde à orientação original proposta por Serge Moscovici e complementada por Denise Jodelet, que cuidam do estudo do grupo em função do lugar que ele ocupa na sociedade, enquanto que a estrutural busca entender a construção de um objeto a partir do ponto de vista cognitivo, sendo seu principal expoente Jean Claude Abric.

Nessa pesquisa optou-se por trabalhar com a abordagem estrutural, que é um dos desdobramentos da Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Jean-Claude Abric. Para esse autor (1998, p. 45) as representações são "como uma condição das práticas e as práticas como um agente de transformação das representações".

De acordo com a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1994) a representação social de um objeto está estruturada por meio de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central é rígido e impede mudanças ocasionais na estrutura, por isso o núcleo central é determinado "de um lado pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com esse objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo" (ABRIC, 1998, p.31).

As funções básicas do núcleo central são prover um sentido para os elementos na representação (geradora) e integrá-los, dando visibilidade à mesma (unificadora). Em torno do núcleo central, se encontram elementos que compõem o sistema periférico, capaz de produzir significações e dar indícios da estrutura de uma representação. Nele se concentram as relações do grupo (objeto, valoração etc.).

Alves-Mazzotti (1994) destaca a qualidade dos elementos periféricos. Para a autora esses elementos são vitais, por serem operacionais e promoverem o intercâmbio das representações. Uma vez determinada à representação, os elementos periféricos propiciam a interpretação da mesma. Moliner (1995) se refere aos elementos periféricos como circunstanciais e acessórios e que ganham destaque quando comparados com o núcleo central. Sem esse procedimento tais elementos correm o risco de serem excluídos do contexto da pesquisa.

Já Abric (1998) considera que as representações sociais são orientadas simultaneamente para o sistema central e periférico buscando enfatizar suas características que funcionam de forma contraditória. Enquanto o núcleo central condensa os elementos estáveis e rígidos da representação, o sistema periférico traz para si os elementos móveis e flexíveis. Esse sistema dual é necessário à existência de uma representação social.

Em decorrência, o núcleo central transmite os sentidos da representação ancorados na partilha de valores dos sujeitos que compõe o grupo estudado, ao passo que o sistema periférico alimenta as experiências vividas por cada sujeito, seu envolvimento social consubstanciado pelas práticas do grupo. Enquanto o núcleo central é estável e o sistema periférico flexível, as mudanças no periférico não mudam as propriedades do núcleo central, funcionando como proteção. Para ele a investigação resulta de um corpo de informações que contém opiniões, atitudes e convicções que se engendram em torno de um valor central. Essa estrutura faz das representações sociais um campo profícuo para pesquisas educacionais.

Gilly (2001) considera importante o estudo das representações sociais para compreender fenômenos educacionais numa perspectiva ampla e também para estudar aspectos do cotidiano escolar como saberes, relações pedagógicas e outros fatores que compõem a teia comunicacional de uma instituição escolar.

Logo, é fundamental encontrar o núcleo central das representações sociais de formação para o magistério produzidas por normalistas concluintes a fim de compreender "as idéias, concepções e visões de mundo que os sujeitos possuem da realidade e para compreender como os sujeitos estabelecem relações através das representações" (MAIA; MAGALHÃES, 2009, p.8)

Representações Sociais de Formação Para o Magistério

Neste estudo, optou-se por empreender uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Bogdan e Biklen (1999, p. 70) consideram que "ao escolher esse modelo de pesquisa, o pesquisador tem por objetivo compreender melhor, o comportamento e a experiência humana". Para Triviños (1987) na pesquisa qualitativa o pesquisador é um observador da realidade social.

Patton (1986 *apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p.131) assinala que as pesquisas qualitativas assumem como característica principal a natureza compreensiva ou interpretativa. Pressupõe-se que os seres humanos atuam em "função de

suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado", que depende de um tempo para que seja desvelado. Para André (1995), só é possível entender as formas e sentidos dos sujeitos em suas interações com o cotidiano, a partir de um mergulho conceitual.

Por sua vez, Erickson (2001) afirma que o tipo etnográfico permite uma boa aproximação com a escola para entender seu *modus operandi* e a reelaboração dos conhecimentos através de ações, atitudes, crenças e ações presentes no espaço escolar em comunicação com a realidade e o mundo. Lüdke e André (1986) entendem esta tipologia como um modelo de pesquisa com a possibilidade de contribuição e compreensão da importância da escola junto a outras instituições da sociedade.

A pesquisa foi realizada em um Instituto de Educação do Rio de Janeiro com tamanho de universidade, com cinco prédios, sendo dois deles escolas-laboratório que cuidam da formação inicial. Com o término da oferta de Educação Infantil um deles está desativado, enquanto o outro que cuida do 1º segmento do Ensino Fundamental caminha para o fim. Inaugurado em 1959 e localizado há 50 anos na zona oeste do município do Rio de Janeiro, oferece a modalidade de formação de professores em nível médio, sendo referência na região.

Durante o 1º semestre de 2009, foram realizadas visitas semanais às salas de aula das seis turmas de 4ª série, formandos de 2009, investigando-se as relações cotidianas no espaço escolar e procedendo-se à análise documental. Dentre os documentos foram analisados os que tratam de realização cultural, fotografias, regimento interno, complementados por entrevistas a educadores com mais de 20 anos de docência. Na sequência, foi aplicado teste de livre evocação aos normalistas do 4º ano (concluintes), pois se pretendia conhecer as representações sociais de formação para o magistério desses formandos.

Teste de Livre Evocação

Nesta pesquisa, foi aplicado um teste de livre evocação. Foi solicitado aos alunos participantes que escrevessem três palavras que lhes viessem à mente quando ouvissem a expressão indutora "formação para o magistério" e que as ordenassem da mais importante para a menos importante, justificando em um pequeno texto as palavras evocadas.

De posse das palavras evocadas, estas foram agrupadas quanto ao nível semântico. Em seguida foram submetidas ao software EVOC (VÉRGES, 1992) que identifica os possíveis elementos do núcleo central considerando a freqüência (F) e a ordem média (OME). A

frequência (F) de uma evocação é o somatório de suas freqüências nas diversas posições; a freqüência média (FM) é a média aritmética das diversas freqüências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferenciados à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada.

Os resultados foram distribuídos em dois eixos ortogonais com as palavras de maior freqüência e menor OME, situadas no quadrante superior esquerdo e que corresponde ao núcleo central. No quadrante superior direito se encontra a primeira periferia, considerado o fluído social. No quadrante inferior direito, está a segunda periferia, onde se localizam os elementos de maior freqüência e evocação mais tardia. No quadrante inferior esquerdo estão os elementos de contraste, definidos por Abric (1993 apud SÁ 2002) como elementos estranhos podendo indicar subgrupos representacionais.

O quadro em sequência mostra a possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por normalistas concluintes em nível médio. Dos 270 alunos matriculados na 4ª série (4001, 4002, 4003, 4004, 4005 e 4006), 188 responderam ao teste de livre evocação, dos quais nove são do sexo masculino e 179 do sexo feminino. Quanto às idades registrou-se que 41 alunos têm 17 anos; 82 alunos, 18 anos; 23 alunos, 19 anos; nove alunos, 20 anos; e 33 alunos tinham mais de 20 anos de idade.

	F ≥ 23	OME ≤ 1,93		F ≥ 23	OME > 1,93
Responsabilidade	34	1,85	Amor	55	2,07
Educação	31	1,74	Paciência	34	1,97
Vocação	23	1,91	Dedicação	29	2,20
	F < 23	OME ≤ 1,93		F < 23	OME > 1,93
Crianças	19	1,63	Respeito	16	2,12
Ensinar	16	1,62	Futuro	14	2,14
Aluno	9	1,88	Compromisso	9	2,00
Professor	2	1,92			

Quadro 1 – Possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por normalistas concluintes (NC) de Curso Normal em nível médio.
Fonte: Organizado pelos autores

Encontrada a centralidade dessa representação, procurou-se conhecer seu conteúdo a partir das justificativas registradas por meio da proposta desenvolvida por Bardin (1977). A análise teve como ponto de partida cada elemento que compunha o núcleo central: “responsabilidade, educação e vocação”. Na periferia próxima encontram-se os elementos “amor, paciência e dedicação”.

A palavra responsabilidade possui significados diferenciados. O que se percebe a partir da análise das justificativas, é que está relacionada a cuidado, necessidade, qualidade. Eis um exemplo da evocação da palavra responsabilidade como necessidade: "É fundamental para todas as ações" (NC 158), e como qualidade: "Para ser professor devemos ter muitas qualidades, penso eu que uma das mais importantes é a responsabilidade" (NC 145).

Apesar das orientações e experiências dos professores formadores quanto à realidade escolar, a visão que os alunos constroem durante a formação, mesmo com efetiva participação nos estágios supervisionados, parece não se consubstanciar com a visão do quadro atual da educação brasileira. Percebe-se que um grupo de alunos está mergulhado em um mundo mítico, onde sonhar faz bem. Lecionar é o mesmo que se apossar de um grande prêmio, o que dá ao postulante, um sentimento de eterna gratidão "O amor, o respeito, o carinho devem sempre envolver o trabalho docente. Amar os alunos, a profissão, ser cuidadoso e mostrar o quão são importantes nossos alunos e a nossa profissão". (NC 31).

Há palavras que fazem parte do *métier* do professor como amor, vocação, dedicação e por isso são usadas em muitos momentos "Em tudo que fazemos tem que fazer por amor, para lecionar com satisfação e ser gratificante, e se realizar" (AC 70); "Precisa-se cair de corpo e alma para realizar tudo o que deseja" (NC 45).

Amor, paciência ou dedicação, na visão desses normalistas, pode diferir na escolha das palavras, mas as justificativas permitem também permutar umas pelas outras, sem modificar-lhes os sentidos: "Vocação é a mais importante porque para ser professor tem que ter essa qualidade" (NC 80); "Ser responsável é essencial, pelo fato de estarmos lidando com "seres infantis" (AC 188); "Paciência, o que é extremamente necessário ao profissional dessa área" (NC 105); "Acredito que o amor venha a ser o mais importante, pois quando agimos com amor, fazemos tudo com prazer, e tudo o que ocorre depois se torna consequência" (AC 87).

Ao se atribuir inúmeras responsabilidades ao professor, fato que descaracteriza a docência, acaba-se também atribuindo ao professor "outros poderes":

> Porque no magistério, um professor é como um médico que tem vidas em suas mãos depende dele a sobrevivência ou morte dessa vida. O professor tem em suas mãos o aprendizado, ele ensina, a criança aprende; se ele não ensinar, a criança não aprenderá e não conseguirá sobreviver na sociedade em que vive (AC 143).

O ensino também é concebido como cuidado, principalmente no 1º segmento do Ensino Fundamental. E esse cuidado, depende da paciência: "É preciso ter paciência para cuidar e administrar a turma bem porque cuidar de crianças não é tão fácil quanto parece por isso é preciso ter paciência" (NC 99).

Essa justificativa parece se coadunar com a visão de Beraldo (2001 *apud* MAIA, 2009) ao considerar o papel do educador das séries iniciais em harmonia com a atuação feminina, que se dá por meio de uma doação desinteressada.

Para Rocha (2000 *apud* MAIA, 2009) o "cuidar", o "doar-se", o "amor" se revelam como características femininas consideradas inerentes à boa educação para as crianças. Esse fato se consolida a partir do século XIX, quando da conquista e igualdade de acesso à educação. A autora considera ainda, que esses atributos permanecem no início desse milênio, onde amor e dedicação parecem constituir a tônica da profissionalização em vez da qualificação profissional.

Os concluintes trazem em suas justificativas, os estudos dos quatro anos de magistério. Essas se alinham à moldagem teórica do curso. Assim sendo Vygostky, Freire e Rogers, por exemplo, passam a fazer de suas falas, o que pode ser verificado nas seguintes justificativas, que parecem trazer a expressão de John Dewey (1976) "educar para a vida": "A educação é fundamental para o convívio em sociedade" (NC 107)"; "Sem educação não vivemos bem, com ela aprendemos não só em casa, mas na escola" (NC 165). Outra remete à memória de Paulo Freire (1999): "Amor porque educar é um ato de amor" (AC 176).

Quando se trata de afeto, os alunos buscam outros teóricos como Freinet (1969) e Wallon (1993), que enfatizam a afetividade como uma das formas mais profícuas para alcance da aprendizagem "O magistério tem que ter amor, pois é uma profissão que você se doa e recebe o amor em troca" (NC 86); "Hoje, com a desvalorização do professor só amando o magistério e a cada criança" (AC 88).

O amor soluciona problemas e se constitui na maior virtude que o professor pode alcançar. A dedicação, a vocação e a responsabilidade são ramificações desse amor.

Considerações finais

Ao analisar as representações sociais de formação para o magistério elaboradas pelos normalistas concluintes foi possível perceber como o instituto ainda é alimentado pelo seu tempo de vanglórias, a profissão docente forte no imaginário popular, sendo os professores

identificados como aqueles que consagraram seu lugar na sociedade de outrora, muitos arautos educacionais.

Os alunos concluintes parecem atender a um discipulado: o de imitar seus mestres incorporando cada lição, realimentando os processos de formação para o magistério. Foram atingidos em suas sensibilidades e entenderam a importância do amor na profissão como o caminho dos vocacionados. Registram que a educação deve se basear no amor de forma que toque as pessoas sem perder a qualidade. Como deve ser exercida por pessoas vocacionadas, o simples exercício já traz felicidade. E o professor deve ter cuidado para não prejudicar seus alunos.

Assim esses alunos parecem não conceber a docência como profissão mas como sacerdócio. A convivência durante quatro anos e as influências da atuação do professor formador sobre o que é "ser professor" parecem ser muito prementes sendo os estágios, aulas práticas e informações cotidianas sobre a profissão insuficientes para auto-reflexão desses alunos. O que permite conjecturar que os formandos se convertem ao discurso de seus formadores, repetindo-o e alimentando a rigidez do grupo de pertença.

Para maior entendimento dessas representações, entendo ser necessário buscar a gênese da formação por meio do estudo de seus processos formadores, a objetivação e a ancoragem. Até aqui conseguimos apenas um retrato da possível estrutura das representações sociais de formação para o magistério dos formandos desse Instituto de Educação.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Methodologie de recueil des répresentations sociales. In: ABRIC, J. C. (ed.). **Pratiques sociales et representations**. Paris : PUF, 1994.

______. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. In: **Em Aberto**, Brasília: ano 14, n. 61, jan/mar 1994.

______;GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo; Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER, P. L., LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. **LDB 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2008.

DEMO, P. Formação de professores básicos. **Em Aberto**, Brasília: ano 12, n. 54, p. 23-42, abr./jun. 1992.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (org). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

____________. **Educação como prática de liberdade**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília: ano 12, n. 54, p. 03-22, abr./jun. 1992.

FREINET, C. **O método natural.** Lisboa: Estampa, 1969.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

GOMIDE, A. G. V. **Curso Normal: diferentes tendências na formação do professor**. Trabalho apresentado no VIII EDUCERE. 2008. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/110_253.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2009.

GUIMARÃES, C. M. **Representações Sociais e Formação do Professor Pré-escolar**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

LAGE, E. **Modelos e pesquisas no campo das Representações Sociais**. Curso ministrado no Departamento de Ciências da Vida. Salvador, UNEB, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, H. Ser professora: feminização e desvalorização do magistério. **Revista de Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, Universidade Estácio de Sá, Mestrado em Educação, v. 6, n. 12, p.35-54, jan/jun 2009.

______; MAGALHÃES, E. M. M. **Dedicação**: Representações sociais de trabalho docente. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/helenicemaia1.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2009.

MOLINER, P. A two-dimensional model of social representations. **European Journal of Social Psychology**, 25 (1), p. 27-40, 1995.

MONTEIRO, A. L. M.; NUNES, C. de S. C. **A política estadual de formação de professores no Pará**: a extinção do curso médio normal. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2089--Int.pdf>. Acesso em: 11 maio 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, Vozes, 2003.

________________. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, [1961]1978.

NUNES, C. **Políticas públicas de formação docente no Rio de Janeiro (1988-1998)**: o caso de São Gonçalo. Relatório de Pesquisa. Niterói: 2002, UFF.

SÁ, C. P. de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, L. L. C. P.. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 25, n. 89, p.1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 set. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGÉS, P. L'evocation de l'argent: une méthode pour la definition du noyau central dune representation. **Bulletin de Psychologie**, 45 (405), p. 203-209, 1992.

WALLON, H. **Les origines du caractère chez l'enfant**. Les prèludes du sentiment de personalitè. Paris: PUF, 1993.